

| | |
|---|-------------------------------------|
| kingdom of Saudi Arabia | المملكة العربية السعودية |
| Ministry of Higher Education | وزارة التعليم العالي |
| King Saud University | جامعة الملك سعود |
| Deanship of Scientific Research | عمادة البحث العلمي |
| Educational Center College of Education | مركز البحوث التربوية - كلية التربية |
| P.O.Box 2458 Riyadh 11451 | ص.ب ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١ |
| Tel : 4674688 | تلفون ٤٦٧٤٦٨٨ |
| Fax : 4674689 | فاكس ٤٦٧٤٦٨٩ |

استقصاء آراء المدرء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج

إعداد

| | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| د. وائل محمد مسعود | د. عبدالعزيز بن محمد العبد الجبار |
| أستاذ التربية الخاصة المساعد | أستاذ التربية الخاصة المشارك |
| قسم التربية الخاصة - كلية التربية | قسم التربية الخاصة - كلية التربية |
| جامعة الملك سعود | جامعة الملك سعود |

١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م

جميع البحوث الصادرة عن مركز البحوث التربوية محكمة

جامعة الملك سعود، ١٤٢٣هـ

ح

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

العبد الجبار، عبدالعزيز بن محمد

استقصاء آراء المدرء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج

الدمج/عبدالعزیز بن محمد العبد الجبار ، وائل محمد مسعود الرياض

ص ، سم . (إصدارات مركز البحوث التربوية : ١٨٠)

ردمك : ١ - ٣٩٩ - ٣٧ - ٩٩٦٠

ردمك : ١٣١٩ - ٢٦٥٩

١- التعليم الخاص بحوث أ-مسعود ، وائل محمد (م. مشارك) ب- العنوان

ج-السلسلة

٢٣/٢٢١٨

ديوي ٩، ٣٧١

رقم الإيداع : ٢٣/٢٢١٨

ردمك : ١ - ٣٩٩ - ٣٧ - ٩٩٦٠

ردمك : ١٣١٩ - ٢٦٥٩

النشر العلمي والمطابع ١٤٢٣هـ



استقصاء آراء المدرء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج

د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار و د. وائل محمد مسعود

أستاذ مشارك أستاذ مساعد

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود

ملخص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء آراء المدرء والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية والتعرف على أثر متغيرات الوظيفة ، والدرجة العلمية ، وفئة الإعاقة ونوع البرنامج على آراء المدرء والمعلمين . وبلغت عينة الدراسة ٤٤٧ مديراً ومعلماً ممن يعملون في المدارس العادية الملحق بها لبرامج الدمج في منطقة الرياض التعليمية . وقد أجاب المدرء والمعلمون على استبيان الدراسة المتكون من أربعة أبعاد هي : أثر الدمج على آراء المدرء والمعلمين ، تقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، تعديل السلوك السلبي ، واستعداد وتعاون المعلمين .

وتراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد ما بين ٠.٤٣ و ٠.٧٩ ، ولمقياس ٠.٨٢ . أما معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية فقد تراوحت ما بين ٠.٤٢ و ٠.٨٩ . وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى أقل من ٠.٠١ . وقد اتفق كل من المدرء ومعلمي التربية الخاصة ومعلمي المدارس العادية على وجود تأثير إيجابي لبرامج الدمج على آرائهم .

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية في الآراء حول برامج الدمج في المدارس العادية ترجع لمتغير الوظيفة ، والدرجة العلمية ، وفئة الإعاقة ، ونوع برنامج الدمج .

* يتقدم الباحثان بالشكر لمركز البحوث التربوية بكلية التربية على دعمه لهذا البحث .

THE OPINIONS OF PRINCIPLES AND TEACHERS TOWARDS INCLUSION'S PROGRAMS

ABDULAZIZ ABDULJABBAR*

ASSOCIATE PROFESSOR

WAEEL MASOUD*

ASSISTANT PROFESSOR

* DEPT. OF SPECIAL EDUCATION, COLLEGE OF EDUCATION
KING SAUD UNIVERSITY, RIYADH, SAUDI ARABIA

Abstract: The purpose of this study was to determine the opinions of principles, regular and special education teachers towards the inclusion programs. A questionnaire was administered to 447 principles, Regulars, and Special Education Teachers. Subjects responded to a questionnaire contain four factor: The effect of inclusion programs on principles and teachers opinions , Accepting students with special needs, Negative attitudes towards students with special needs and cooperation between teachers. Internal consistency reliability estimates of factor based subscale ranged from .43 - .79 with a total scale reliability of .82. Subscale interrelation ranged from .42 - .39. Results showed significant differences of opinions towards inclusion's programs attributed to jobs, degree, and type of disability, and program of inclusion.

مقدمة :

إن المتتبع لتطور حركة التربية الخاصة في جميع أنحاء العالم يجد أنها أخذت في التحول من مفهوم عزل المعوقين في مؤسسات خاصة بهم إلى مفهوم الدمج الشامل ، والذي يعني تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بغض النظر عن نوع وشدة الإعاقة في ظل نظام التعليم العادي ، إضافة إلى دمجهم في الحياة الاجتماعية العامة في المجتمع بعد أن يتم إعدادهم وتأهيلهم تأهيلاً مناسباً يمكنهم من الاندماج في المجتمع .

وقد رافق هذا التحول ظهور العديد من المصطلحات والمفاهيم في مجال التربية الخاصة مثل : التحرر من المؤسسات (Deinstitutionalization) ، التطبيع (Integration) الإدماج (Mainstreaming) ، البيئة الأقل تقييداً (Least Restrictive Environment) ، المساواة وتكافؤ الفرص (Equalization of Opportunities) ، الدمج الشامل (Full-Inclusion) ، التأهيل ضمن المجتمع المحلي (Community Based (CBR) (Societal Rehabilitation) ، والدمج المجتمعي (Societal Integration) . وفي عام ١٩٨١م وهو العام الدولي للمعوقين ، تبنت معظم دول العالم مفهوم الدمج كتوجه جديد في التربية

الخاصة وذلك للتأكيد على حق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعلم في المدارس العادية جنباً إلى جنب مع التلاميذ العاديين من جهة وعلى أن يتحمل معلم الفصل العادي مسؤولية تعليم وتلبية الاحتياجات الخاصة للطلبة المعوقين مع ضرورة توفير نظم الدعم الإداري والتنظيمي والتعليمي والتدريبي لهذا المعلم (عبد الله ١٩٩٨ .)

وهكذا شاع استخدام الدمج في أواخر القرن الماضي وتوسع ليشمل إعداد المعوقين للانخراط والاندماج في المجتمع وليس فقط الدمج في المدارس العادية (الشخص ، ١٩٩٧) .

إن اختلاف السياسات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية فيما بين الدول أدى إلى اختلاف في تطبيق الدمج من حيث السياسات والوسائل . ففي المملكة العربية السعودية على سبيل المثال نرى أن محور تفعيل دور المدارس العادية في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يعتبر هو المحور الأول من محاور استراتيجية التربية الخاصة بالمملكة ، حيث تنطلق هذه الاستراتيجية من مبدأ أن المدرسة العادية هي المكان التربوي الطبيعي للغالبية العظمى من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الموسى ، ١٩٩٩) .

وقد أخذ برنامج الدمج في المملكة العربية السعودية أشكالاً مختلفة مثل الفصول الملحقة بالمدارس العادية ، وغرف المصادر ،

والمعلم المتجول والمعلم المستشار ، وبلغ عدد برامج الدمج في المملكة حتى الآن ٥٨٢ برنامجاً (الموسى ، ٢٠٠٠) .

وتأكيداً لأهمية الدمج فقد نشطت الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الدمج من مختلف الأبعاد سواء من حيث تقييم سياسته أو من حيث الاتجاهات نحوه . ومن الأمور التي أكدت عليها معظم تلك الدراسات هي أن نجاح عملية الدمج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتغيير الاتجاهات في المجتمع نحو الإعاقة من جهة ونحو المعوقين من جهة أخرى .

ويشير (عبد الله ، ١٩٩٨) إلى أنه كلما سادت الاتجاهات السلبية نحو المعوقين كلما ترسخت في المجتمع مفاهيم العجز والرفض والعزل ، بينما لو سادت الاتجاهات الإيجابية فإن الأمور سوف تختلف حيث ستتجه النظرة نحو القدرات والإمكانات التي يتحلى بها الفرد المعوق ونحو ترسيخ فلسفة الإدماج التعليمي في المدارس العادية والإدماج في الحياة العامة للمجتمع .

كما أكدت العديد من الدراسات أيضاً على أن اتجاهات وأفكار وآراء المدراء والمعلمين هي أكثر العوامل التي يمكن أن تؤثر في نجاح أو فشل الدمج ، (العبدالجبار ، ١٩٩٨ ؛ الموسى ، ١٤١٣هـ ؛ السرطاوي وآخرون ، ١٩٩٨ ؛ الشخص ، ١٩٨٧ ؛ سليمان وشند ، ١٩٩٨ ؛ سنتر وواردز Center & Wards ،

١٩٨٧ ؛ وباين ودولبر Bein & Dolber ، ١٩٩١) .

وقد تبين من هذه الدراسات بأن الإقدام على تطبيق إدماج المعوقين في المدارس العادية يجب أن يقوم على الأسس التالية مرتبة حسب الأهمية :

- (١) تقبل المدرء والمعلمون العاديين لبرنامج الدمج والاتجاهات التي يحملونها نحو التلاميذ المعوقين .
- (٢) إمكانيات المدرسة العادية من حيث البناء والتجهيزات والوسائل التعليمية .
- (٣) المنهاج الدراسي .
- (٤) تقبل التلاميذ العاديين وأولياء الأمور لهذا البرنامج .

مما سبق نستطيع أن ندرك أهمية موضوع هذه الدراسة خصوصاً ونحن نشهد توسعاً كبيراً في زيادة وانتشار عدد برامج الدمج التي تعتمدها وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى استقصاء آراء المدرء والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية .
كما تهدف إلى التعرف على أثر متغيرات الوظيفة ،

والدرجة العلمية ، وفئة الإعاقة لتلاميذ البرنامج ونوع البرنامج على آراء المدرء والمعلمين .

أهمية الدراسة :

إن معظم التشريعات والقوانين التربوية سواء على المستوى العالمي أو على المستوى العربي أكدت على قبول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية سواء في صفوف خاصة ملحقة بالمدارس العادية أو في الصفوف العادية .

ورغم هذا التأكيد إلا أن الواقع يبين بأنه لا توجد تشريعات أو قوانين تلزم مدرء المدارس العادية والمعلمين والتلاميذ فيها بتقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم .

وحيث أن معظم الدراسات كما أشرنا سابقاً ، وكما سوف يتضح من الدراسات التي سوف نستعرضها لاحقاً ، بينت وأكدت على أن ما يحمله المدرء والمعلمون في المدارس العادية من أفكار وآراء واتجاهات يعتبر حجر الزاوية في نجاح أو فشل أي برنامج للدمج .

من هنا نستطيع أن نلمس أهمية هذا الموضوع الذي لا زال محط اهتمام العديد من الدراسات العالمية والمحلية .

وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في أنها تأتي بعد أن شهدت

المملكة العربية السعودية تطوراً وتوسعاً كبيراً في عدد برامج الدمج التي تم افتتاحها وتشغيلها في المدارس العادية خلال السنوات الخمس الأخيرة والتي نتوقع زيادتها في السنوات القادمة إن شاء الله.

فهل هذا التوسع في برامج الدمج يعني بأن هناك قبولاً بين المدرء والمعلمين العاملين في المدارس العادية لوجود تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم وصفوفهم ، أم أن العملية تكاد تكون مجرد تقليد لما تم القيام به من برامج في الدول الأخرى ، وأن زيادة هذه البرامج من الناحية الكمية يعتبر معياراً على تقدم التربية الخاصة بدون الاهتمام بالناحية الكيفية وبمدى ما يمكن أن يتحقق من آثار إيجابية تعود على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى المعلمين والتلاميذ العاديين وعلى النظام التربوي بشكل عام. وتأتي أهمية هذه الدراسة كذلك من حيث توفير مقياس لاستقصاء آراء المدرء والمعلمين نحو الدمج في البيئة السعودية يتمتع بدلالات مناسبة من الصدق والثبات لاستخدامه في إنجاز أهداف هذه الدراسة وغيرها من الدراسات .

أسئلة الدراسة :

(١) ما آراء المدرء ومعلمي التربية العادية ومعلمي

- التربية الخاصة حول برامج الدمج ؟
- (٢) هل تختلف آراء المديرين والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة باختلاف متغير الوظيفة ؟
- (٣) هل تختلف آراء المديرين والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة باختلاف متغير الدرجة العلمية ؟
- (٤) هل تختلف آراء المديرين والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة باختلاف متغير فئة الإعاقة ؟
- (٥) هل تختلف آراء المديرين والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة باختلاف متغير نوع برنامج الدمج ؟

مصطلحات الدراسة :

- (١) الدمج : يقصد بمصطلح الدمج في هذه الدراسة بأنه برنامج يلتحق فيه التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية سواء كان الالتحاق في الفصول العادية مع التلاميذ العاديين لكامل اليوم الدراسي أو لجزء منه أو سواء كان في الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية أو عن طريق استخدام غرفة المصادر لجزء من اليوم الدراسي مع توفير الخدمات المساندة .

(٢) **مدراء ومعلمو المدرسة العادية :** هم المدراء والمعلمون الذين يعملون في المدارس الابتدائية التي يوجد فيها برامج لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تتبع لإدارة التعليم بمنطقة الرياض والتابعة لوزارة المعارف .

(٣) **معلمو التربية الخاصة :** هم المعلمون الذين يشرفون على تطبيق برامج الدمج في المدارس الابتدائية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الرياض والتابعة لوزارة المعارف ويحملون درجة البكالوريوس في التربية الخاصة .

(٤) **ذوو الاحتياجات الخاصة :** هم التلاميذ المعوقون الملتحقون ببرامج الدمج في المدارس الابتدائية التابعة لمنطقة الرياض التعليمية بوزارة المعارف بغض النظر عن نوع الإعاقة .

(٥) **التخلف العقلي :** الأداء المتدني للفرد بشكل ملموس ويتصف بأداء عقلي دون المتوسط ويلزمه قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية : التواصل ، العناية الذاتية ، المهارات الاجتماعية ، استخدام المصادر المجتمعية ، التوجيه

الذاتي ، الصحة والسلامة ، المهارات الأكاديمية ،
وقت الفراغ ومهارات العمل (هالاهان ، كوفمان ،
١٩٩٤ ، Hallahan & Kauffman) .

(٦) الإعاقة السمعية : وتنقسم الإعاقة السمعية إلى

قسمين :

(أ) الأصم : وهو من يعاني من عجز

سمعي يبدأ بـ ٧٠ ديسبل فأكثر

ويحول دون اعتماده على حاسة السمع

في فهم الكلام سواء باستخدام

السماعات أم بدونها .

(ب) ضعيف السمع : وهو من يعاني من

فقد سمعي يتراوح بين ٣٥ و ٦٩

ديسبل ، مما يجعله يواجه صعوبات

في فهم الكلام اعتماداً على حاسة

السمع فقط ، سواء باستخدام المعينات

السمعية أم بدونها (الموسى ، ١٩٩٩م)

(٧) الإعاقة البصرية : وتنقسم الإعاقة البصرية إلى

قسمين :

(أ) **الكفيف** : وهو من تقل حدة إبصاره في

أقوى العينين لديه بعد التصحيح عن ٦

/٦٠ متراً ، أو يقل مجاله البصري

عن زاوية مقدارها ٢٠ درجة .

(ب) **ضعيف البصر** : هو الشخص الذي

تتراوح حدة إبصاره بين ٦/٦٠ و ٦/٦

٢٤ متراً ، وذلك بأقوى العينين بعد

إجراء التصحيحات الممكنة (الموسى ،

١٩٩٩م).

(٨) **صعوبات التعلم** : هم الأطفال الذين لديهم اضطراب

واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي

تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة ، أو

المكتوبة ، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة

على الاستماع ، أو الكلام ، أو القراءة ، أو الكتابة ،

أو الهجاء ، أو في القيام بالعمليات الحسابية . وقد

يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك ، أو

إلى إصابة في المخ ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي

البسيط ، أو عدم القدرة على القراءة ، أو إلى عدم

القدرة على الكلام . ولا يشتمل هذا المصطلح على

الأطفال ذوي الصعوبات الناتجة عن إعاقة بصرية ،
أو سمعية ، أو حركية ، أو تخلف عقلي ، أو
اضطراب سلوكي ، أو حرمان بيئي أو ثقافي
(هالاهان وكوفمان Hahhahan & Kauffman ،
١٩٩٤) .

الدراسات السابقة :

أجرى السرطاوي وآخرون (١٩٨٨) دراسة على عينة
مكونة من ٢٥٨٢ شخصاً من مدراء ومعلمي المدارس الابتدائية
ومعاهد التربية الفكرية في مدينة الرياض بهدف التعرف على
آرائهم نحو نمط الخدمة التربوية المفضلة للمعوقين ونحو دمجهم
في المدارس العادية ومعرفة مدى علاقة هذه الآراء بمتغيرات فئة
الإعاقة والجنس والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة وطبيعة العمل.
وجاءت نتائج هذه الدراسة لتظهر بأن معظم أفراد العينة أي
ما نسبته ٥٩% يرون بأن من المناسب تقديم الخدمات التربوية
للمعوقين بشكل عام من خلال المراكز الداخلية ، وأن ما نسبته ٦٠
٢١% فضلوا تقديم الخدمات التربوية من خلال المراكز النهارية.
وأظهرت نتائج هذه الدراسة أيضاً معارضة أفراد العينة
لدمج فئات المتخلفين عقلياً الذين أيدت وضعهم في مؤسسات داخلية

أو نهائية ، بينما برز تأييد لدمج الفئات الأخرى (الإعاقة السمعية ، الإعاقة البصرية والإعاقة الحركية) في المدارس العامة .
وفيما يتعلق بنظرة أفراد عينة الدراسة نحو دمج المعوقين ، فقد كشفت الدراسة عن أن الإناث كانوا أكثر تقبلاً لفكرة الدمج من الذكور ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير المستوى التعليمي لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس والدراسات العليا، وكذلك متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأطول.

وفي دراسة للشخص (١٩٨٦) للتعرف على اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين حيث تكونت عينة الدراسة من ١٤٤ من مدراء ومديرات ووكلاء ومعلمين وأخصائيين اجتماعيين ونفسيين منهم (٩٨) من الذكور و (٤٦) من الإناث . وأظهرت نتائج هذه الدراسة بأن الاتجاهات التي تميز بها أفراد العينة كانت بشكل عام إيجابية إلا أنها كانت أكثر إيجابية نحو المكفوفين وأقل إيجابية نحو المتخلفين عقلياً .

وللتعرف على اتجاهات المدرسين والتلاميذ نحو دمج الأطفال المعوقين في الصفوف العادية وعلى مدى تأثير هذه الاتجاهات بعدد من المتغيرات ، قام السرطاوي (١٩٩٥) بإجراء دراسة على عينة من المدرسين العاملين في المدارس العادية في

المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، ومن مدرسي التربية الخاصة العاملين في معاهد التربية الفكرية والإعاقة السمعية . وقد اشتملت عينة الدراسة على (٦٢٧) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود موزعين على تخصصات التربية الخاصة وعلم النفس والثقافة الإسلامية والتربية البدنية والفنية والمناهج وطرق التدريس والتاريخ والحاسب الآلي .

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هناك ميلاً عاماً لدى المدرسين والتلاميذ نحو معارضة عملية الدمج، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين المدرسين والتلاميذ لصالح التلاميذ الذين أبدوا اتجاهات إيجابية نحو الدمج . كما أظهرت الدراسة بأن المدرسين والطلاب المتخصصين في التربية الخاصة يحملون اتجاهات إيجابية نحو دمج المعوقين وتعليمهم في المدارس العادية بينما عارضها غير المتخصصين من المدرسين والتلاميذ .

كما أظهرت الدراسة تقبلاً لدمج المعوقين جسدياً وضعاف البصر ومن يعانون من التأتأة وضعف السمع بينما أظهرت وجود معارضة لدمج ذوي الإعاقات السلوكية والصم والمكفوفين وذوي الشلل الدماغي والصرع .

لقد قام العبد الجبار (١٩٩٤) بإجراء دراسة على عينة مكونة من ٢٢١ مديراً ومعلماً من الجنسين بهدف التعرف على

مدى تقبلهم لدمج التلاميذ المعوقين دمجاً شاملاً في المدارس العادية . وتبين من خلال هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المدرء والمعلمين تعود لمتغير الجنس حيث ظهر بأن اتجاهات المدرء والمعلمات كانت أكثر إيجابية من اتجاهات المعلمين . كما تبين أيضاً أن هناك أثراً ذو دلالة لمتغير القرابة حيث كانت اتجاهات المدرء والمعلمين الذين لديهم أقارب من المعوقين أكثر إيجابية نحو الدمج الشامل ممن ليس لهم أقارب من المعوقين . هذا ولم يظهر في الدراسة أي أثر للمتغيرات الأخرى (العمر وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي وطبيعة العمل ومستوى المعرفة حول التلاميذ المعوقين) في الاتجاهات نحو الدمج الشامل . وللكشف عن الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات ، قام العبد الجبار (١٩٩٩) بإجراء دراسة على عينة ممثلة من ٥١٠ من المدرء والمعلمين الذين يعملون في المدارس الابتدائية العادية التابعة لوزارة المعارف بمنطقة الرياض التعليمية .

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متقاربة إلى حد بعيد مع ما توصلت إليه دراسة السرطاوي (١٩٩٥) ، حيث تبين من خلالها وجود معارضة لدمج فئات الأطفال الذين يعانون من الشلل الدماغي والصم والمكفوفين والمتخلفين عقلياً ، في حين وافق أفراد العينة

على دمج الحالات الأخرى مثل فئات مرض السكري ، الإعاقات الجسمية ، ضعف البصر وضعاف السمع والمضطربين سلوكياً ومن يعانون من التأثأة أو من يصعب فهم كلامهم وحالات الصرع. كما وتبين من خلال هذه الدراسة أن الاتجاهات نحو الدمج قد تأثرت بمتغير المؤهل العلمي لصالح أصحاب المؤهلات التربوية كما وأن اتجاهات المتخصصين في التربية الخاصة كانت أكثر إيجابية من ذوي التخصصات الأخرى .

وبالنسبة لأثر متغير طبيعة المدرسة فقد تبين من خلال الدراسة وجود فروق دالة بين متوسطات مدراء ومعلمو المدارس الخاصة ومدراء ومعلمو المدارس العادية لصالح مديري ومعلمي المدارس الخاصة . كذلك تبين بأن مدراء ومعلمي المدارس العادية التي يوجد فيها فصول خاصة لديهم اتجاهات أكثر إيجابية من العاملين في المدارس العادية التي لا يوجد فيها صفوف خاصة مما يشير إلى أن الاحتكاك والخبرة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة سوف تؤدي إلى تطور وتحول إيجابي في تعديل اتجاهات المدراء والمعلمين في هذه المدارس . وهذا ما أكدته دراسات أخرى ، ففي دراسة لمارشيسي Marchesi (١٩٨٦) أجريت على عدد كبير من المعلمين والمعلمات في اسبانيا بلغ ٢١٩٣ معلم ومعلمة ، أظهرت بأن ما نسبته ٥١% من أفراد العينة تحسنت

اتجاهاتهم نحو التلاميذ المعوقين في السنوات الثلاث الأولى من تطبيق برنامج الدمج .

ولتبيان مدى استعداد المدارس الابتدائية الأهلية بمدينة الرياض لدمج الأطفال المعوقين ووجهة نظر مدراء هذه المدارس في الدمج ، أجرى العبد الجبار (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات مديري ومديرات المدارس الابتدائية الأهلية نحو دمج التلاميذ غير العاديين في مدارسهم . وقد أظهرت هذه الدراسة بأن الغالبية العظمى (٩٢%) من أفراد العينة أبدوا عدم رغبتهم في الدمج الشامل وأن ٨٠% أظهروا عدم جود خطط مستقبلية لديهم للدمج. كما أظهرت الدراسة بأن ٤٨,٣% من المدراء بينوا أن لديهم في مدارسهم بيانات اندماجية لفئات الإعاقة الجسمية والحركية البسيطة وصعوبات التعلم . هذا ولم تظهر الدراسة أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس أو نوعية الإعداد أو الخبرة أو المؤهل ، بينما وجدت فروق دالة تعزى لمتغير العمر حيث تبين أن المدراء الأصغر سناً يميلون نحو الدمج أكثر من الذين يكبرونهم سناً .

وفي الكويت أجرى عبد الغفور (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى استطلاع اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو دمج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية .

واشتملت الدراسة على عينة مكونة من ٤٤٧ مدرساً وإدارياً يمثلون جميع محافظات الكويت . وأظهرت الدراسة بأنه ورغم أن جميع أفراد العينة اعتبروا أن الدمج من الاتجاهات التربوية الجديدة التي تخدم الأطفال المعوقين وتهيء لهم فرص التفاعل الاجتماعي مع الأطفال العاديين داخل المدرسة العادية إلا أنهم لم يظهروا تقبلاً لفكرة الدمج بشكل عام . وفيما يتعلق بفئات المعوقين التي يرى أفراد العينة إمكانية إدماجها في المدارس العادية ، فقد أظهرت الدراسة بأن الفئات الأكثر قبولا هي الإعاقات الحركية والبصرية وأن الفئات الأقل قبولا هي فئات الإعاقات العقلية والإعاقات السمعية . أما فيما يتعلق بدرجة الإعاقة فقد رأى أفراد العينة بأن إدماج ذوي الإعاقات الخفيفة والمتوسطة أفضل من إدماج ذوي الإعاقات الشديدة .

وفيما يخص عوائق الإدماج فقد ظهر من خلال الدراسة عوائق تعود إلى مدى توفير الخدمات الطبية المناسبة للطفل المعاق وعوائق تعود إلى مدى مرونة المنهاج الدراسي وإعداد المدرسين لأساليب التعامل مع المعوقين والوسائل التعليمية الخاصة .

وأخيراً تبين من هذه الدراسة بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعود لمتغيرات الجنس والوظيفة والخبرة السابقة مع المعوقين ، حيث تبين أن اتجاهات الذكور

جاءت أكثر إيجابية من اتجاهات الإناث وأن المعلمين والإداريين الذين سبق لهم التعامل مع المعوقين أظهروا اتجاهات إيجابية نحو الدمج مقارنة مع أولئك الذين لم يسبق لهم التعامل معهم .

وفي دراسة لسكروجس وماستروبييري Scruggs & Mastropieri (١٩٩٦) حول اتجاهات المعلمين العاديين نحو دمج المعوقين في الفصول العادية ، تبين بأن ثلثي المعلمين يدعمون فكرة الدمج الشامل داخل الفصول العادية وأن الأغلبية البسيطة منهم مستعدون وراغبون في العمل مع المعوقين داخل هذه الفصول . إلا أن الاستجابات أظهرت اختلافاً حول فئة الإعاقة ودرجتها وحول طبيعة الدور المطلوب من المعلم ، حيث تبين بأن هذه المتغيرات تؤثر بشكل واضح على مدى تقبل المعلم العادي للطفل المعاق . كما وأظهرت الدراسة بأن ٣٠% من المعلمين يرون بأن إدماج المعاقين في المدرسة العادية يحتاج إلى وقت وتدريب ومصادر دعم إضافية (انظر عبد الغفور ، ١٩٩٩ ، ص ١٦٧ - ١٦٨) .

وقد أكدت هذه النتيجة دراسات أخرى ، حيث أكدت دراسة فيلا وآخرون Villa et.al., (١٩٩٦) على أهمية الدعم الإداري والعمل التعاوني كقوة دافعة لنجاح عملية الدمج . كذلك أكدت

دراسة ماكروجر McCrogor (١٩٩٧) على أهمية الدعم لنجاح برنامج الدمج وعلى ضرورة وأهمية مشاركة معلم التربية الخاصة في استخدام مهاراته وأساليبه للعمل التعاوني مع المعلم العادي .

أما سنتر وورد Center & Ward (١٩٨٧) فقد أظهرت دراستهم حول مدى فعالية برامج الدمج واتجاهات المعلمين حول دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية ، بأن اتجاهات المعلمين تعتبر من أهم الطرق للتعرف على مدى فعالية برامج الدمج . كما وأشارت الدراسة إلى ضرورة مقارنة اتجاهات المعلمين واتجاهات المدرء الذين هم مسؤولون عن الإجراءات الإدارية اللازمة لتنفيذ عملية الدمج وذلك لمعرفة مدى التطابق والانسجام بين المعلمين والمدرء في مدى إدراكهم لعملية الدمج ومدى تقبلهم بقراراتهم ومماراتهم في تنفيذها ، حيث اعتبرت الدراسة أن هذه الجوانب تعتبر من الدعام الأساسية لنجاح عملية الدمج .

وأظهرت نتائج هذه الدراسة بأن اتجاهات المعلمين والإداريين كانت إيجابية نحو الدمج خصوصاً في حالة دمج الإعاقات التي لا يحتاج إلى وقت وجهد وخدمات إضافية . لكن الدراسة أيضاً أشارت إلى افتقار المعلمين للخبرة والثقة بالخدمات المساندة المقدمة لهم ، وأكدوا على ضرورة أن يقوم معلم التربية الخاصة أو موجه التربية الخاصة بدعهم وأنهم يحتاجون إلى

برامج تدريبية تركز على المهارات التنظيمية واستراتيجيات التعليم الخاصة بكيفية التعامل مع المعوقين في الفصل العادي .

وفي دراسة لباين ودولبل Bain & Dolble (١٩٩١) أكدت على أهمية اتجاهات المدراء والمعلمين كعامل حاسم في نجاح أي برنامج لدمج المعوقين في المدارس العادية وعلى ضرورة التعاون بين المدراء وبين المعلمين لضمان نجاح هذا البرنامج .

وتعرضت دراسة فورلين وكول Forlin & Cole (١٩٩٤) للعوامل التي تؤثر على التقبل الاجتماعي لدمج ذوي الإعاقات العقلية المتوسطة ، وأظهرت بأن اتجاهات المدراء والمعلمين تؤثر بشكل إيجابي على مدى التقبل الاجتماعي للطفل في المدرسة العادية . ومن بين العوامل الأخرى التي ذكرتها الدراسة عوامل تتعلق بالمدرسة وأخرى باتجاهات المعوق نحو نفسه واتجاهات التلاميذ العاديين نحو التلاميذ المعوقين ودرجة الإعاقة ومدى الدعم الذي يتلقاه معلم المدرسة العادي ومعلم التربية الخاصة من الإدارة المدرسية .

وفي دراسة لفيللا وآخرون Villa et. al., (١٩٩٦) للكشف عن نظرة المدراء والمعلمين نحو التربية غير المتجانسة

Heterogeneous Education (١٩٩٦) ، أظهرت الدراسة بأن الأسلوب الأفضل في تعليم المعوقين في المدارس العادية هو أسلوب التعليم التعاوني بين المعلمين ، كما أوضحت الدراسة بأن الدعم الإداري والاتجاهات نحو الدمج تشكلان القوة الدافعة لنجاح برنامج الدمج .

وأضافت دراسة ويلشنسكي Wilczenski (١٩٩٥) عوامل أخرى تلعب دوراً في نجاح عملية الدمج وهي حاجة المعلمين إلى تعديل المنهاج الدراسي والتنظيم الصفّي الجيد .

وأظهرت دراسة روبرت موناغان وآخرون Monahan R. et. al., (١٩٩٧) حول اتجاهات المدرّاء والمعلمين والمرشدين حول الدمج في المناطق الريفية ، بأن نصف المعلمين البالغ عددهم ٣٤٢ وكذلك المرشدين البالغ عددهم ١٢٥ يؤمنون بأن من حق المعوقين أن يتعلموا في المدارس العادية بينما أيد هذا الموقف فقط ٤٣% من المدرّاء . كما أظهرت هذه الدراسة بأن المجموعات الثلاث (المدرّاء والمعلمون والمرشدون) أظهروا قناعة بأن التلاميذ المعوقين سوف يستفيدون من الدمج ، كما أشار أكثر من الثلث إلى أن الإمكانيات الأكاديمية للمعوقين سوف تتحسن جراء عملية الدمج.

وحول أهمية عملية الدمج أظهرت الدراسة بأن ٧٢% من المدرسين و ٦٠% من المرشدين و ٤٤% من المدراء مقتنعون بأن الدمج هي فكرة ممتازة لكنها تواجه مقاومة من معلمي التعليم العام الذين يفضلون تعليم المعوقين في صفوف خاصة .

وفي مصر قام سليمان وشند (١٩٩٨) بدراسة عينة مكونة من ٥٠٠ معلم ومعلمة من معلمي المتخلفين عقليا في معاهد التربية الفكرية وبالفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية بهدف معرفة اتجاهاتهم نحو دمج المتخلفين عقليا في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية وعلاقة هذه الاتجاهات بمتغيرات البيئة (الريف والحضر) ونوع الرعاية (مدارس العزل ومدارس الدمج أو الفصول الخاصة) والخبرة والتخصص (المادة التي يقوم المعلم بتدريسها) .

وأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم جود فروق ذات دلالة على بعد إجابيات الدمج وفقاً لمتغيرات البيئة ومدة الخبرة والتخصص بينما وجدت فروق ذات دلالة وفقاً لمتغير الرعاية . كما لم تظهر الدراسة وجود أثر لتفاعل متغيرات الدراسة على اتجاهات المعلمين . أما فيما يتعلق بسليات الدمج فأظهرت الدراسة أيضاً عدم جود فروق ذات دلالة وفقاً لمتغيرات الخبرة والتخصص بينما أظهرت فروقاً وفقاً لمتغير الرعاية . أما فيما يتعلق بصعوبات عملية تعليم

المتخلفين عقلياً فأظهرت الدراسة عدم وجود فروق تعود لمتغيرات البيئة والخبرة والرعاية والتخصص ، كذلك عدم وجود أثر للمتغيرات على اتجاهات المعلمين ، بينما وجدت فروق ذات دلالة وفقاً لمتغير الرعاية لصالح معلمي الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية .

وهكذا يمكننا أن نستنتج من الدراسات التي تم استعراضها في هذا الجزء بأن معظم اتجاهات المدرء والمعلمين نحو دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية تميزت بالسلبية رغم الإقرار بأن تعليم الأطفال المعوقين في المدارس العادية يعتبر حقاً من حقوقهم . كما اختلفت الآراء والاتجاهات حول نوعية ودرجة الإعاقة التي يمكن دمجها في المدارس العادية ، وكان أقلها تفضيلاً هي فئات المتخلفين عقلياً ودرجات الإعاقة الشديدة . كما بينت الدراسات أهمية اتجاهات المعلمين والمدرء في إنجاح عملية الدمج وكذلك أهمية الدعم الإداري والتنظيمي والتربوي الذي يجب أن يحصل عليه معلمو المدارس العادية لمساعدتهم على تقبل فكرة الدمج ومشاركتهم في إنجازها . وأخيراً ، يمكننا أن نلمس من خلال هذه الدراسات النتائج التي أكدت على أن للدمج فوائد كبيرة تعود إيجابياً على الأطفال المعوقين المدمجين في المدارس العادية سواء من النواحي الشخصية أو الاجتماعية أو الأكاديمية ، كذلك

الفوائد التي تعود على معلمي المدارس العادية من حيث أن انخراطهم ومساهماتهم في عملية الدمج سوف يؤدي إلى تعديل إيجابي في اتجاهاتهم .

إجراءات الدراسة :

أولاً : مجتمع الدراسة وعينتها :

تم تطبيق هذه الدراسة مع نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢١/١٤٢٢هـ على المجتمع الكلي للمدارس الابتدائية التي يوجد فيها برامج لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والمتابعة لوزارة المعارف بمنطقة الرياض التعليمية ، واشتمل مجتمع الدراسة على (١٢٤) مديراً ، و(٢٩٤) معلماً للتربية الخاصة ، وعينة من المعلمين العاديين بلغ عددهم (٢٩٤) تم اختيارهم بطريقة عشوائية .

وقد تكونت العينة النهائية للدراسة ممن استجابوا لأداة البحث والذين بلغ عددهم (٤٤٧) مديراً ومعلماً منهم (٦٩) مديراً (١٥%) ، في حين بلغ عدد معلمي التربية الخاصة ١٨٢ معلماً (٤٠%) ، وبلغ عدد المعلمين العاديين ١٩٦ معلماً (٤٣%) .

ويتضمن جدول رقم (١) وصفاً تحليلياً لعينة الدراسة من حيث الوظيفة والدرجة العلمية وفئة الإعاقة لتلاميذ البرنامج ونوع البرنامج .

جدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

| م | المتغيرات | فئات المتغيرات | عدد الحالات | النسبة % |
|---|------------------------------|--|-------------------------------|--------------------------------------|
| ١ | الوظيفة | مدير معلم عادي معلم تربية خاصة | ٦٩ ١٩٦ ١٨٢ | ١٥ر٤ ٤٣ر٨ ٤٠ر٧ |
| ٢ | الدرجة العلمية | دبلوم بكالوريوس تربية خاصة بكالوريوس تخصص آخر ماجستير أخرى | ٦٧ ١٤٧ ٢٠٨ ٨ ١٧ | ١٥ر٠ ٣٢ر٩ ٤٦ر٥ ١ر٠٨ ٣ر٠٨ |
| ٣ | فئة الإعاقة لتلاميذ البرنامج | سمعية بصرية عقلية صعوبات تعلم لم يحدد | ١٣٨ ٢٣ ١٠٨ ١٤٤ ٣٤ | ٣٠ر٩ ٥ر١ ٢٤ر٢ ٣٢ر٢ ٧ر٦ |
| ٤ | نوع البرنامج | صف خاص غرفة مصادر دمج في الصف العادي لم يحدد | ٢٥٦ ١٤٩ ٢٤ ١٨ | ٥٧ر٣ ٣٣ر٣ ٥ر٤ ٤ر٠ |

ثانياً : أدوات الدراسة :

تكونت أدوات الدراسة من :

(١) استمارة جمع البيانات الأولية :

تم إعداد استمارة تشتمل على المعلومات الأساسية المتعلقة بأفراد العينة والتي تتضمن بيانات عن العمر ، الدرجة العلمية ، التخصص ، سنوات الخبرة ، فئة الإعاقة لتلاميذ البرنامج ، ونوع البرنامج .

(٢) مقياس الدمج :

للتعرف على آراء المعلمين والمدراء قام
الباحثان بتطوير أداة خاصة لهذا الغرض بعد اتخاذ
الإجراءات التالية :

(أ) مراجعة الدراسات السابقة التي توفرت
للباحثين عن الدمج .

(ب) مراجعة عدد من الأدوات العربية
والأجنبية التي أمكن الحصول عليها
والتي أعدت من أجل التعرف على
الآراء والاتجاهات حول الدمج .

(ج) الاستفادة من آراء المحكمين
المتخصصين التي عرضت عليهم
قائمة الأداة ، حيث تم إجراء بعض
التعديلات عليها في ضوء ما أبدوه من
ملاحظات .

وقد طلب من أفراد العينة الإجابة عن عبارات الأداة وذلك
بوضع إشارة (X) أمام الخانة التي يراها المستجيب متطابقة مع
رأيه وذلك على مقياس خماسي متدرج وفق مقياس ليكرت حيث
تعني الدرجة (٥) أوافق بشدة ، والدرجة (٤) أوافق ، والدرجة (٣)

غير متأكد ، والدرجة (٢) لا أوافق ، والدرجة (١) لا أوافق بشدة ، وبالتالي فإن ارتفاع الدرجة يعتبر مؤشراً على التحقق من أهمية هذه العبارة ، بينما انخفاض الدرجة يعتبر مؤشراً على عدم أهمية هذه العبارة (انظر ملحق قم ١) .

صدق المقياس وثباته :

استخدم الباحثان عدداً من الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق المقياس وثباته ، كما استخدم الباحثان عدداً من الأساليب الأخرى والتي تمثلت في التحليل العاملي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، وألفا كرونباخ بالإضافة إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين.

(١) الصدق العاملي :

كشفت نتائج التحليل العاملي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس استقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول الدمج عن أربعة عوامل .

ويوضح جدول رقم (٢) العوامل الأربعة للمقياس . وقد أعطيت هذه العوامل - التي أظهرها التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد - التسميات التالية :

العامل الأول : أثر برامج الدمج على المدرء والمعلمين،
وقد اشتمل هذا العامل على الفقرات التي تحدثت عن
أثر برامج الدمج على المدرء والمعلمين والتلاميذ
ذوي الاحتياجات الخاصة ، وقد تراوح تشبع الفقرات
العشر المكونة له ما بين ٠.٤٣ - ٠.٦٩ .

العامل الثاني : تقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .
وقد تضمن هذا العامل الفقرات ذات العلاقة بمدى
تقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس
العادية ، وقد تراوح تشبع الفقرات الست المكونة له
ما بين ٠.٥٠ - ٠.٧٥ .

العامل الثالث : تعديل السلوك السلبي. وقد اشتمل
هذا العامل على الفقرات التي تحدثت عن الاتجاهات
السلبية نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في
المدارس العادية . وقد تراوح تشبع الفقرات الأربع
المكونة له ما بين ٠.٣٠ - ٠.٨٣ .

العامل الرابع : استعداد وتعاون المعلمين. وقد تضمن
هذا العامل الفقرات ذات العلاقة باستعداد وتعاون
المعلمين لتقبل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في

المدارس العادية . وقد تراوح تشبع الفقرات الخمس

المكونة له ما بين ٠.٣٣ - ٠.٦٤ .

جدول رقم (٢)

التحليل العاملي لمقياس الدراسة نحو الدمج وتشبعات الفقرات بالعوامل الأربعة

| م | العبارة | العامل الأول | العامل الثاني | العامل الثالث | العامل الرابع |
|---|--|--------------|---------------|---------------|---------------|
| البعد الأول : أثر برامج الدمج على المدرء والمعلمين | | | | | |
| ١ | ادى برنامج الدمج في المدرسة إلى زيادة قناعتي بضرورة منح المعوقين الاهتمام اللازم . | ٠.٦٨ | | | |
| ٢ | ساعدني برنامج الدمج في المدرسة على اكتشاف أن للتلاميذ المعوقين قدرات جيدة يمكن توظيفها واستثمارها . | ٠.٦٢ | | | |
| ٣ | لقد أثار برنامج الدمج في المدرسة رغبتي في معرفة المزيد عن الإعاقة وأنواعها . | ٠.٦١ | | | |
| ٤ | لقد ساعد برنامج الدمج في المدرسة على ازدياد ثقة المعاق بنفسه . | ٠.٦٦ | | | |
| ٥ | اعتقد أن برنامج الدمج في المدرسة ساهم في تواصل التلميذ المعوق مع أقرانه العاديين وتكوين علاقات اجتماعية معهم . | ٠.٦٨ | | | |
| ٦ | تساهم الأنشطة المدرسية في تطوير شخصية التلميذ المعوق . | ٠.٤٧ | | | |
| ٧ | إن الحوافز المقدمة للمدرسة وللمعلمين ساهمت في نجاح برنامج الدمج . | ٠.٤٨ | | | |
| ٨ | إن نمسج المعوقين في المدرسة العادية سيؤثر سلباً على مستوى التلاميذ العاديين . | ٠.٤٣ | | | |
| ٩ | إن دمج التلاميذ المعوقين في المدارس العادية سيبطئ عظم المسميات السلبية (كالمختلف عقلياً مثلاً ...) . | ٠.٦٠ | | | |
| ١٠ | يساعد دمج التلاميذ المعوقين في المدارس العادية على تحسين تحصيلهم الدراسي | ٠.٦٩ | | | |

تابع جدول رقم (٣)
التحليل العاملي لمقياس الدراسة نحو الدمج وتنشيعات الفقرات بالموامل
الأربعة

| البعد الثاني : تقبل للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة | | | |
|--|--|---------------|--------------|
| ١ | توجد مقاومة شديدة من قبل المعلمين في المدرسة العادية لدمج التلاميذ المعوقين . | ٠٧٠ | |
| ٢ | يشكل عام هناك عدم تقبل للتلاميذ المعوقين من قبل منسوبي المدرسة . | ٠٧٥ | |
| ٣ | معلمو القسول العادية سعداء ويتعامل مع زملائهم معلمو التربية الخاصة . | ٠٥٦ | |
| ٤ | يعتقي التلاميذ المعوقون من الإهمال في المدارس العادية . | ٠٥٤ | |
| ٥ | أشعر أن التلاميذ العاديين لا يتقبلون وجود تلاميذ معوقين بينهم . | ٠٦٣ | |
| ٦ | الإمكانات المتاحة في المدرسة العادية لا تساعد على نجاح برنامج الدمج . | ٠٥٠ | |
| ٧ | المعامل | العامل الثاني | العامل الأول |
| البعد الثالث : تعديل السلوك السلبي | | | |
| ١ | قبل بداية برنامج الدمج في المدرسة لم تكن لدى أي معلومات عن الإعاقة والمعوقين . | ٠٨٣ | |
| ٢ | قبل بداية برنامج الدمج في المدرسة لم أكن أعلم أن المعوقين لديهم على التعلم . | ٠٨٢ | |
| ٣ | أرى أن المؤسسات الخاصة تعد المكان المناسب للمعوقين وليس المدارس العادية . | ٠٣٠ | |
| ٤ | أشعر بعدم جدوى تعليم المعوقين . | ٠٤٩ | |
| البعد الرابع : استعدادات وتعاون المعلمين | | | |
| ١ | وتمسح الستلاميذ المعوقين في قسول خاصة الفصل من دمهم في الفصل العادي . | ٠٤٤ | |
| ٢ | يعتمد نجاح برامج الدمج على مستوى تدريب معلمي المدرسة العادية بدرجة كبيرة . | ٠٣٣ | |
| ٣ | يعتمد نجاح برنامج الدمج في المدرسة على تعاون معلم الفصل الدراسي العادي ومعلم التربية الخاصة . | ٠٣٤ | |
| ٤ | يتلقى معلمي الفصل الدراسي العادي المساعدة والامتنارة من معلم التربية الخاصة من خلال برنامج الدمج . | ٠٤٤ | |
| ٥ | تجدد برامج الدمج دعما ونتجها كبيرا من قبل أولياء أمور التلاميذ العاديين . | ٠٣٥ | |

يوضح الجدول بأن معاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية للبعد تتراوح بين ٠٤٤ - ٠٧٦ للبعد الأول و ٠٤٧ - ٠٧٨ للبعد الثاني و ٠٤٤ - ٠٧٥

للبعد الثالث و ٠.٣٥ - ٠.٦٦ للبعد الرابع .

(٢) الاتساق الداخلي :

لقد تم اعتماد بعض لإجراءات للتحقق من صدق المقياس من حيث الاتساق الداخلي أو ما يسمى بصديق الفقرات ، حيث تم استخراج معاملات الارتباط بين فقرات البعد (العامل) الفرعي والدرجة الكلية ، وكذلك ارتباط الأبعاد ببعضها من جهة وبالدرجة الكلية من جهة أخرى كما هي موضحة في جدول رقم (٣) ، وعلى النحو الآتي :

- بين فقرات البعد الأول ودرجته الكلية ما بين ٠.٤٤ - ٠.٧٦.
- بين فقرات البعد الثاني ودرجته الكلية ما بين ٠.٤٧ - ٠.٧٨.
- بين فقرات البعد الثالث ودرجته الكلية ما بين ٠.٤٤ - ٠.٧٥.
- بين فقرات البعد الرابع ودرجته الكلية ما بين ٠.٣٥ - ٠.٦٦.

૨૩૮૦ ગ્રામી જમીન સંચાલન વાલિયા યાદ સમજાવે .
 વાલિયા સંચાલન વાલિયા ૬૪૦ , ૦૪૦ , ૬૬૦ ,
 વાલિયા વાલિયા ૪૪૦ . વાલિયા વાલિયા ૪૪૦
 ૦૩૦ , ૬૪૦ ગ્રામી જમીન , વાલિયા વાલિયા
 વાલિયા , વાલિયા વાલિયા વાલિયા વાલિયા ૪૪૦ :
 વાલિયા વાલિયા : ૧૦૦ , ૪૦૦ , ૪૪૦ ગ્રામી
 યાદ સમજાવે ૧૦૦ જમીન વાલિયા વાલિયા ૪૪૦
 વાલિયા વાલિયા ૪૪૦ વાલિયા વાલિયા વાલિયા વાલિયા
 વાલિયા વાલિયા (૩) વાલિયા વાલિયા

| | | | | | | | |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ૦૧ | ૪૦૦ | | | | | | |
| ૬ | ૪૦૦ | | | | | | |
| ૪ | ૩૬૦ | | | | | | |
| ૪ | ૩૩૦ | | | | | | |
| ૬ | ૪૦૦ | ૬ | ૦૬૦ | | | | |
| ૦ | ૬૪૦ | ૦ | ૪૪૦ | | | ૦ | ૩૬૦ |
| ૩ | ૧૪૦ | ૩ | ૪૬૦ | ૩ | ૩૩૦ | ૩ | ૪૦૦ |
| ૪ | ૦૦૦ | ૪ | ૪૩૦ | ૪ | ૪૦૦ | ૪ | ૦૬૦ |
| ૪ | ૪૬૦ | ૪ | ૬૪૦ | ૪ | ૦૪૦ | ૪ | ૧૦૦ |
| ૧ | ૩૩૦ | ૧ | ૦૪૦ | ૧ | ૪૪૦ | ૧ | ૦૬૦ |
| વાલિયા | વાલિયા | વાલિયા | વાલિયા | વાલિયા | વાલિયા | વાલિયા | વાલિયા |
| વાલિયા | વાલિયા | વાલિયા | વાલિયા | વાલિયા | વાલિયા | વાલિયા | વાલિયા |

વાલિયા વાલિયા વાલિયા વાલિયા વાલિયા વાલિયા
 વાલિયા (૪)

جدول رقم (٤)
معاملات الارتباط بين درجات المدراء والمعلمين على الأبعاد الأربعة
وبينها وبين درجاتهم الكلية على المقياس *

| البعد | الأول | الثاني | الثالث | الرابع |
|---------------|-------|--------|--------|--------|
| الأول | | | | |
| الثاني | ٠.٥١ | | | |
| الثالث | ٠.٥٧ | ٠.٤٠ | | |
| الرابع | ٠.٢٨ | ٠.٢٦ | ٠.٢٧ | |
| الدرجة الكلية | ٠.٨٩ | ٠.٧٥ | ٠.٦٩ | ٠.٤٢ |

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ .

(٣) الثبات :

للتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحثان ألفاكرونباخ على عينة استطلاعية يبلغ عددها (٩٦) من المدراء والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج حيث تراوحت معاملات ثبات الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية ما بين ٠.٤٣ - ٠.٨٢ كما يوضحها الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)
معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاتجاهات
نحو الدمج بطريقة ألفاكرونباخ

| البعد | عدد أفراد عينة الثبات | عدد الفقرات | قيمة ألفا |
|---------------|--------------------------|-------------|-----------|
| الأول | ٩٦ | ١٠ | ٠,٧٩ |
| الثاني | ٩٦ | ٦ | ٠,٧٥ |
| الثالث | ٩٦ | ٤ | ٠,٥٨ |
| الرابع | ٩٦ | ٥ | ٠,٤٣ |
| الدرجة الكلية | ٩٦ | ٢٥ | ٠,٨٢ |

تحليل نتائج الدراسة :

السؤال الأول : ما آراء المدراء ومعلمي التربية العادية ومعلمي التربية الخاصة حول برامج الدمج ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس الأربعة لكل بعد على حدة ، ويوضح الجدول رقم (٦) هذه النتيجة .

جدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية لبيان تأثير برامج الدمج
على آراء المدرء والمعلمين

| النسبة | المتوسط الحسابي | البعد |
|--------|-----------------|---|
| %٧٩ | ٣٩٥ | أثر برامج الدمج على آراء المدرء والمعلمين |
| %٧٥,٦ | ٣٧٨ | تعديل السلوك السلبى نحو ذوي الاحتياجات الخاصة |
| %٦٧,٨ | ٣٣٩ | استعداد وتعاون المعلمين |
| %٦٥,٢ | ٣٢٦ | تقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة |

يثبتين من الجدول رقم (٦) أن المدرء والمعلمين تأثروا كثيراً ببرامج الدمج ، حيث تراوحت المتوسطات من ٣٢٦ إلى ٣٩٥ من اصل ٥٠٠ حيث حصل بعد أثر برامج الدمج على آراء المدرء والمعلمين على متوسط مقداره (٣٩٥) ونسبة ٧٩ % ، و بعد تعديل السلوك السلبى نحو ذوي الاحتياجات الخاصة على متوسط مقداره (٣٧٨) ونسبة ٧٥,٦ % ، و بعد استعداد وتعاون المعلمين على متوسط مقداره (٣٣٩) ونسبة ٦٧,٨ % ، و بعد تقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على متوسط مقداره (٣٢٦) ونسبة ٦٥,٢ % على السقوالى ، مما يعنى أن مدرء ومعلمي المدارس العادية ومعلمي التربية الخاصة يتفقون على تأثير برامج الدمج على آرائهم مما يجيب على السؤال الأول من الدراسة .

السؤال الثاني : هل تختلف آراء المديرين والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة باختلاف متغير الوظيفة ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم إخضاع درجات أفراد العينة على المقياس المستخدم لتحليل التباين الأحادي الاتجاه ، ويوضح الجدول رقم (٧) هذه النتيجة.

جدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في آراء المدراء والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة في ضوء متغير الوظيفة

| البعد | الدرجة الكلية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | الدالة |
|---------------|----------------|----------------|----------------|--------|-----------|
| الأول | بين المجموعات | ١٤٣٥,١ | ٧١٧,٥٠ | ١٧,٠٤٦ | ***ر.٠٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ١٨٢٣٨,٧٢ | ٤١,٠٧ | | |
| | المجموع | ١٩٦٧٣,٧٣ | | | |
| الثاني | بين المجموعات | ٣٥٨,٢٢ | ١٧٩,١١ | ٩,٥١ | ***ر.٠٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٨٣٥٦,٤٩ | ١٨,٨٢ | | |
| | المجموع | ٨٧١٤,٧١ | | | |
| الثالث | بين المجموعات | ١٤٢٦,٥٦ | ٧١٣,٢٨ | ٨٨,٦٦ | ***ر.٠٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٣٥٧٢,٩٠ | ٨,٠٤ | | |
| | المجموع | ٤٩٩٨,٤٦ | | | |
| الرابع | بين المجموعات | ١٩٧,٦١ | ٩٨,٨٠ | ٩,٣٢ | ***ر.٠٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٤٧٠٥,٤٩ | ١٠,٥٩ | | |
| | المجموع | ٤٩٠٣,١٠ | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ١٠٦٤٣,٥٥ | ٥٣٢١,٧٧ | ٣٥,٨٦ | ***ر.٠٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٦٥٨٧٨,٠٧ | ١٤٨,٣٧ | | |
| | المجموع | ٧٦٥٢١,٦٢ | | | |

*** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع قيم " ف " دالة عند

مستوى ٠,٠١ وقد استخدم اختبار شيفيه لتحديد موضع وجهة تلك

الفروق ، ويوضح الجدول رقم (٨) نتائج اختبار شيفيه لتحديد
وجهة الفروق .

جدول رقم (٨)
نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات
المدرّاء والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة في ضوء متغير
الوظيفة

| البعد | فئات الوظيفة الدالة | المدير | معلم عادي |
|---------------|---------------------|--------|-----------|
| الأول | معلم تربية خاصة | ٤١ر٢٠ | ***٣٧ر٤٨ |
| | المدير | ٤٠ر٧٦ | |
| الثاني | المدير | ٢٠ر٨٢ | ***١٨ر٥٧ |
| | معلم تربية خاصة | ٢٠ر١١ | |
| الثالث | معلم تربية خاصة | ١٧ر٢١ | ***١٣ر٣٩ |
| | | *١٤ر٣٦ | |
| الرابع | المدير | ١٧ر٧٢ | ***١٦ر٢٠ |
| | معلم تربية خاصة | ١٧ر٤٦ | |
| الدرجة الكلية | معلم تربية خاصة | ٩٦ر٠١ | ***٨٥ر٦٥ |
| | المدير | ٩٣ر٦٨ | |

*** دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة بين متوسطات
أفراد العينة في فئات الوظيفة الثلاث لكل من البعد الأول والثالث
والدرجة الكلية لصالح معلم التربية الخاصة ، في حين تبين وجود
فروق دالة بين متوسطات أفراد العينة في فئات الوظيفة الثلاث لكل
من البعد الثاني والرابع لصالح المدير .

السؤال الثالث : هل تختلف آراء المديرين والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة باختلاف متغير الدرجة العلمية ؟
ولإجابة على هذا السؤال تم إخضاع درجات أفراد العينة على المقياس المستخدم لتحليل التباين الأحادي الاتجاه ، ويوضح الجدول رقم (٩) هذه النتيجة .

جدول رقم (٩)
نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في آراء المدراء والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة في ضوء متغير الدرجة العلمية

| البعد | الدرجة الكلية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | الدالة |
|---------------|----------------|----------------|----------------|---------|---------------|
| الأول | بين المجموعات | ٣ | ٦٥٨,١٢ | ٢١٩,٣٤ | ٠,٠٠٢١ *** |
| | داخل المجموعات | ٤٢٦ | ١٨٧١٨,٩٧ | ٤٣,٩٤ | |
| | المجموع | ٤٢٩ | ١٩٣٧٦,٩٩ | | |
| الثاني | بين المجموعات | ٣ | ٤٧,٩١ | ١٩,٥٢ | ٠,٤٨ |
| | داخل المجموعات | ٤٢٦ | ٨٣١٩,٤٩ | ١٥,٩٧ | |
| | المجموع | ٤٢٩ | ٨٣٦٧,٤١ | ١٩,٥٢ | |
| الثالث | بين المجموعات | ٣ | ١١٩٠,٢٨ | ٣٩٦,٧٦ | ٠,٠٠٠ *** |
| | داخل المجموعات | ٤٢٦ | ٣٦٦١,٢٠ | ٨,٥٩ | |
| | المجموع | ٤٢٩ | ٤٨٥١,٤٩ | | |
| الرابع | بين المجموعات | ٣ | ١٤١,٢٦ | ٤٧,٠٨ | ٠,٠٠٠٢ *** |
| | داخل المجموعات | ٤٢٦ | ٤٦٥٨,١٩ | ١٠,٩٣ | |
| | المجموع | ٤٢٩ | ٤٧٩٩,٤٦ | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٣ | ٥٦٦٩,٧٨ | ١٨٨٩,٩٢ | ٠,٠٠١ *** |
| | داخل المجموعات | ٤٢٦ | ٦٨٨٩,٠٥ | ١٦١,٧١ | |
| | المجموع | ٤٢٩ | ٧٤٥٦,٠٢٩ | | |

*** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول رقم (٩) أن جميع قيم " ف " دالة عند مستوى ٠,٠١ ما عدا البعد الثاني ، وقد استخدم اختبار شيفيه

لتحديد موضع ووجهة تلك الفروق ، ويوضح الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار شيفيه لتحديد وجهة الفروق .

جدول رقم (١٠)
نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات المدراء والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة في ضوء متغير الدرجة العلمية

| البعد | بكالوريوس تربية خاصة / الدرجات العلمية الأخرى | دبلوم | بكالوريوس آخر | ماجستير |
|---------------|---|--------|---------------|---------|
| الأول | بكالوريوس تربية خاصة | ٣٨٦١ | ٠٠٣٨٤٥ | ٤٢٨٧ |
| الثالث | بكالوريوس تربية خاصة | ٠٠١٣٥٨ | ٠٠١٣٩٥ | ١٦٢٥ |
| الرابع | بكالوريوس تربية خاصة | ١٦٩٥ | ٠٠١٦٣٨ | ١٨٦٢ |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس تربية خاصة | ٠٠٨٨٦٧ | ٠٠٨٨٠٤ | ٩٩٢٥ |

•• الفروق دالة عند مستوى ٠.٠١ .

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق دالة بين متوسطات من يحملون بكالوريوس تربية خاصة وبين من يحملون بكالوريوس آخر في البعد الأول لصالح من يحملون بكالوريوس في التربية الخاصة ، ووجود فروق دالة بين متوسطات من يحملون بكالوريوس تربية خاصة وبين من لديهم دبلوم أو بكالوريوس تخصص آخر لصالح حامل بكالوريوس التربية الخاصة في البعد الثالث والدرجة الكلية ، وكذلك وجود فروق دالة بين متوسطات حامل بكالوريوس التربية الخاصة وحامل بكالوريوس آخر لصالح حامل بكالوريوس التربية الخاصة في البعد الرابع .

السؤال الرابع : هل تختلف آراء المديرين والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة باختلاف متغير فئة الإعاقة ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم إخضاع درجات أفراد العينة على المقياس المستخدم لتحليل التباين الأحادي الاتجاه ، ويوضح الجدول رقم (١١) هذه النتيجة .

جدول رقم (١١)
نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في آراء المدراء والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة في ضوء متغير فئة الإعاقة

| البعد | الدرجة الكلية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | الدالة |
|---------------|----------------|----------------|----------------|--------|------------|
| الأول | بين المجموعات | ١١٨ر٣٧ | ٣٩ر٤٥ | ٠ر٩٥ | ٠ر٤١ |
| | داخل المجموعات | ١٦٩٥٩ر٣٨ | ٤١ر٤٦ | | |
| | المجموع | ١٧٠٧٧ر٧٥ | | | |
| الثاني | بين المجموعات | ٣١٦ر٤٤ | ١٠٥ر٤٨ | ٥ر٦٠ | ٠٠٠٠ر٠٠٠٠٩ |
| | داخل المجموعات | ٧٦٩٠ر٢٦ | ١٨ر٨٠ | | |
| | المجموع | ٨٠٠٦ر٧٠ | | | |
| الثالث | بين المجموعات | ٥٤ر٤٦ | ١٨ر١٥ | ١ر٧٢ | ١ر٦٥ |
| | داخل المجموعات | ٤٢٩٣ر٦٣ | ١٠ر٤٩ | | |
| | المجموع | ٤٣٤٨ر٠٩ | | | |
| الرابع | بين المجموعات | ٥٥٧ر٥٩ | ١٨٥ر٨٦ | ١٩ر٦٩ | ٠٠٠٠ر٠٠٠٠ |
| | داخل المجموعات | ٣٨٦٠ر١٦ | ٩ر٤٣ | | |
| | المجموع | ٤٤١٧ر٧٥ | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٨٥٢ر٨٢ | ٢٨٤ر٢٧ | ١ر٧٧ | ٠ر١٥١٠ |
| | داخل المجموعات | ٦٥٤٤٢ر٥٦ | ١٦٠ر٠٠ | | |
| | المجموع | ٦٦٢٩٥ر٣٨ | | | |

*** دالة عند مستوى ٠.٠١ .

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة " ف " دالة لكل من البعد الثاني والرابع عند مستوى ٠.٠١ وقد استخدم اختبار شيفيه لتحديد موضع ووجهة تلك الفروق ، ويوضح الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار شيفيه لتحديد وجهة الفروق .

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات
المدرء والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة في ضوء متغير فئة
الإعاقة

| البعد | فئات الإعاقة الدالة | | سمعية | بصرية | عقلية | صعوبات تعلم |
|--------|---------------------|-------|----------|-------|----------|-------------|
| | بصرية | عقلية | | | | |
| الثاني | ٢٠.٣١ | ٢١.٧٨ | ٢٠.٠٦ | - | ٢٠.٣١ | ٥٥١٨ر٦٥ |
| الرابع | بصرية | ١٩.٨٦ | ١٦.٠٦ | - | - | ٥٥١٨ر٦٥ |
| | صعوبات تعلم | ١٨.١١ | ٥٥.١٦ر٠٦ | ١٩.٨٦ | ٥٥.١٦ر١٩ | ١٨ر١١ |
| | | | | | | - |

• الفروق عند مستوى ٠.٠١

يُضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة بين

متوسطات فئة الإعاقة البصرية وفئة صعوبات التعلم لصالح الأولى

على البعد الثاني ، وكذلك وجود فروق دالة بين متوسطات فئات

أفراد العينة لصالح فئة الإعاقة البصرية على البعد الرابع .

السؤال الخامس : هل تختلف آراء المديرين والمعلمين العاديين
ومعلمي التربية الخاصة باختلاف متغير نوع برنامج الدمج ؟

ولإجابة على هذا السؤال تم إخضاع درجات أفراد العينة

على المقياس المستخدم لتحليل التباين الأحادي الاتجاه ، ويوضح

الجدول رقم (١٣) هذه النتيجة .

جدول رقم (١٣)
نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في آراء المدرء
والمعلمين العالين
ومعلمي التربية الخاصة في ضوء متغير نوع برنامج الدمج

| البعد | الدرجة الكلية | مجموع الترميمات | متوسط الترميمات | قيمة ف | الدالة |
|-------|---------------|-----------------|-----------------|--------|--------|
| ١.٢.١ | ٢ | ٤٣٩٠ | ٢١٩٥ | ٠.٤٩ | ٠.٦٠٩٥ |
| | ٤٢٦ | ١٨٨٦٩٤٥ | ٤٤٣٩ | | |
| | ٤٢٨ | ١٨٩١٣٣٥ | | | |
| | ٢ | ١٦٩٦٤ | ٨٤٨٢ | ٤٩ | ٠.١١٧ |
| ١.٢.٢ | ٤٢٦ | ٨٠٣٥٨ | ١٨٨٦ | | |
| | ٤٢٨ | ٨٢٥٢٣ | | | |
| | ٢ | ٨٩٨٨ | ٤٤٩٠ | ٤١٣ | ٠.١٦٧ |
| | ٤٢٦ | ٤٢٣٠٠٠ | ١٠٨٦ | | |
| ١.٢.٣ | ٤٢٨ | ٤٧٩٨١ | | | |
| | ٢ | ٤٤٦٦٨ | ٢٢٣٢٤ | ٢١٨٥ | ٠.٠٠٠٠ |
| | ٤٢٦ | ٤٣٥٣٦٤ | ١٠٢١ | | |
| | ٤٢٨ | ٤٨٠٠٣٢ | | | |
| ١.٢.٤ | ٢ | ١٤١٩٣ | ٧٠٩٦ | ٠.٤١ | ٠.٦٢٠٠ |
| | ٤٢٦ | ٧٢٦٩١٠٧ | ١٧٠٦٣ | | |
| | ٤٢٨ | ٧٢٨٣٦٩٩ | | | |
| | ٤٢٨ | | | | |

** دالة عند مستوى ٠.٠١ .

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيمة " ف " دالة لكل من

البعد الثاني والرابع عند مستوى ٠.٠١ ودالة للبعد الثالث عند

مستوى ٠.٠٥ ، وقد استخدم اختبار شيفيه لتحديد موضع ووجهة

تلك الفروق ، ويوضح الجدول رقم (١٤) نتائج اختبار شيفيه لتحديد

وجهة الفروق .

جدول رقم (١٤)
نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات
المدرء والمعلمين العالين ومعلمي التربية الخاصة في ضوء متغير نوع
البرنامج

| البعد | فئات البرنامج الدالة | صف خاص | غرفة مصادر | الصف العادي |
|--------|----------------------|--------|------------|-------------|
| الثاني | الصف العادي | ٢١,٣٣ | ١٩,٨٦ | ١٨,٨٦ |
| الثالث | صف خاص | ١٥,٤٩ | - | ١٤,٨٨ |
| الرابع | غرفة المصادر | ١٨,٣٥ | ١٦,١٢ | - |
| | الصف العادي | ١٧,٨٣ | ١٦,٢ | ١٨,٣٥ |

يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود فروق دالة بين

متوسطات الدمج في الصف العادي و غرفة المصادر في البعد
 الثاني لصالح الصف العادي ، وكذلك فروق دالة بين متوسطات
 الصف الخاص و الصف العادي في البعد الثالث لصالح الصف
 الخاص ، وكذلك فروق دالة بين متوسطات جميع الفئات في البعد
 الرابع لصالح غرفة المصادر .

مناقشة النتائج :

دلت نتائج السؤال الأول على أن برامج الدمج كان لها تأثير
 إيجابي على آراء واتجاهات المدرء والمعلمين حيث بلغت
 المتوسطات الحسابية ما بين ٢٦,٣ - ٢٩,٥ درجة (جدول رقم ٦) .
 لقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتفاق كبير بين المدرء
 والمعلمين على أن برامج الدمج كان لها تأثير إيجابي على أرائهم
 واتجاهاتهم نحو التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة الملحقين بهذه

البرامج .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة مارشيسي Marchesi (١٩٨٦) ودراسة العبد الجبار (١٩٩٥) ، حيث دلت هذه الدراسات على أن الخبرة تلعب دوراً إيجابياً في التأثير على اتجاهات وآراء المدرء والمعلمين . وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة عن النتائج التي أظهرتها دراسة السرطاوي (١٩٨٨) التي وجدت معارضة من قبل المدرء والمعلمين لفكرة الدمج بلغت نسبتها حوالي ٨١% من أفراد العينة . إن هذا الاختلاف يقودنا إلى التأكيد على أهمية الخبرة في تعديل الآراء والاتجاهات ، حيث أجريت دراسة السرطاوي قبل ما يقرب من ١٣ سنة من إجراء هذه الدراسة ، وهذه الفترة الزمنية كافية جداً لتبين أن برامج الدمج في المملكة أحدثت تغيراً إيجابياً ملحوظاً في آراء واتجاهات المدرء والمعلمين .

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن آراء المدرء والمعلمين واتجاهاتهم يمكن أن تكون قد تأثرت بعوامل أخرى غير الخبرة ، ومنها ما تتلقاه برامج الدمج في المملكة من مساندة ودعم تقدمها وزارة المعارف ، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة فيلا وآخرون , Villa et. al. (١٩٩٦) . أما العامل الآخر الذي يمكن أن يؤثر في آراء واتجاهات المدرء والمعلمين فهو الدور التعاوني

الذي يقوم به معلم التربية الخاصة في برامج الدمج مع معلمي المدرسة والمردود الإيجابي لهذا الدور ، كما ظهر في دراسات مكروجر McCrogor (١٩٩٧) وفيللا وآخرون , Villa et. al. (١٩٩٦) .

ومما لا شك فيه فإن وجود اتجاهات إيجابية لدى المدراء والمعلمين حول أهمية برامج الدمج سيكون له أثر إيجابي كبير على نجاح هذه البرامج كما أكدت عليه دراسات فيلا وآخرون Villa et. al., (١٩٩٦) و دولبل وباين Dolbel and Bain (١٩٩٨) . وكذلك دراسة فورلين وكول Forlin and Cole (١٩٩٤) التي أكدت على أن آراء واتجاهات المدراء والمعلمين تلعب دوراً مهماً في التقبل الاجتماعي للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة الملتحقين ببرامج الدمج .

أما نتائج السؤال الثاني فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة في الفئات الوظيفية الثلاث (مدير ، معلم تربية خاصة ، معلم عادي) على أبعاد الدراسة ، وذلك على النحو الآتي :

- (١) البعد الأول : أثر برامج الدمج على المدراء والمعلمين : أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين فئات الوظائف الثلاث لصالح معلمي التربية

الخاصة (٤١ر٢٠) ومدراء المدارس (٤٠ر٤٨)

مقارنة بالمعلمين العاديين (٣٧ر٤٨) .

(٢) البعد الثاني : تقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين فئات

الوظائف الثلاث لصالح المدراء (٢٠ر٨٢) ومعلمي

التربية الخاصة (٢٠ر١١) مقارنة بالمعلمين العاديين

(١٨ر٥٧) .

(٣) البعد الثالث : تعديل السلوك السلبي نحو دمج التلاميذ

ذوي الاحتياجات الخاصة : أظهرت النتائج وجود

فروق ذات دلالة لصالح معلمي التربية الخاصة (٢٠

ر١٧) في مقابل كل من المدراء (١٤ر٣٦)

والمعلمين العاديين (١٣ر٣٩) .

(٤) البعد الرابع : استعداد وتعاون المعلمين : أظهرت

الدراسة وجود فروق ذات دلالة لمصالح المدراء (

١٧ر٤٢) ومعلمي التربية الخاصة (١٧ر٤٦) مقارنة

بالمعلمين العاديين (١٦ر٢٠) .

(٥) في الدرجة الكلية : كانت الفروق لصالح معلمي

التربية الخاصة (٩٦ر١) والمدراء (٩٣ر٦٨) مقارنة

بالمعلمين العاديين (٨٥ر٦٥) .

تدل هذه النتائج على ظهور تحسن واضح في آراء واتجاهات المدراء بالمقارنة مع اتجاهات المعلمين العاديين على جميع الأبعاد مخالفة بذلك ما أظهرته نتائج دراسة الشخص (١٩٨٦) (والسرطاوي (١٩٩٥) والسرطاوي (١٩٨٨) ، بينما أظهرت هذه الدراسة توافقاً مع الدراسات المذكورة فيما يتعلق باتجاهات وآراء معلمي التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين العاديين .

والملفت للانتباه في هذه الدراسة إتفاق المدراء مع معلمي التربية الخاصة في البعدين الثاني والرابع ، أي أن هناك تأثيراً واضحاً لبرامج الدمج على تعديل الاتجاهات والآراء السلبية التي كان يحملها المدراء حول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك على مدى تقبل المدراء لهؤلاء التلاميذ .

إن التحول الإيجابي في آراء واتجاهات المدراء يمكن أن يعزى إلى التعامل المباشر مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذي ظهر أيضاً في دراسات عبد الغفور (١٩٩٩) وموناهان وآخرون , Monuhan et. al. (١٩٩٧) التي بينت بأن التعامل مع التلاميذ المعوقين يساهم إيجابياً في تعديل آراء واتجاهات المدراء .

أما نتائج السؤال الثالث فقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الدرجة العلمية والتخصص على جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية ، فيما عدا البعد الثاني الذي لم تظهر

الدراسة أية فروق فيه لصالح حملة البكالوريوس في التربية الخاصة . وبذلك تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة السرطاوي (١٩٩٥) ودراسة العبد الجبار (١٩٩٤) ودراسة العبد الجبار (١٩٩٩) ، حيث أظهرت هذه الدراسات فروقاً ذات دلالة لصالح المعلمين المؤهلين في التربية الخاصة . وتختلف هذه الدراسة مع ما وصلت إليه دراسة سليمان وشند (١٩٩٨) التي لم تظهر نتائجها أية فروق ذات دلالة تعزى لمتغير التخصص ويعود ذلك إلى طبيعة التخصص وبرنامج الإعداد الأكاديمي الذي درسه هؤلاء المعلمون في الجامعات .

أما نتائج السؤال الرابع فقد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير فئة الإعاقة ، حيث تبين أن الفروق جاءت لصالح الإعاقة البصرية (٢١٦٨ر) والإعاقة العقلية (٢٠٣١ر) على البعد الثاني المتمثل بتعديل الاتجاهات السلبية ، أي أن هناك تغير إيجابي في اتجاهات المدراء والمعلمين نحو هذه الفئات مقارنة بفئتي الإعاقة السمعية وصعوبات التعلم . أما بالنسبة للبعد الرابع المتمثل بتقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فجاءت نتائجه لصالح فئة الإعاقة البصرية (١٩٨٦ر) وصعوبات التعلم (١٨٤ر) ، وهذا يوضح أن هاتين الفئتين هما الأكثر قبولا من فئتي الإعاقة السمعية والعقلية .

فيما يتعلق بالجزء الأول من هذه النتيجة والذي يتعلق بتعديل الاتجاهات السلبية نحو فئات المعاقين بصرياً والمعوقين عقلياً ، فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السرطاوي (١٩٨٨) والسرطاوي (١٩٩٥) ودراسة الشخص (١٩٨٦) فيما يتعلق بالاتجاهات نحو المعوقين بصرياً بينما اختلفت معهما في الاتجاهات نحو المعوقين عقلياً حيث أوضحت هذه الدراسة تحولاً إيجابياً نحو دمج المعوقين عقلياً في المدارس العادية .

وتدلل هذه النتيجة على أن هناك تحسناً واضحاً في اتجاهات المدرء والمعلمين نحو فئات المعوقين بصرياً والمتخلفين عقلياً . وقد تكون الاتجاهات نحو المعوقين بصرياً متوقعة ، أما الأمر غير المتوقع والجديد في هذه الدراسة هو الاتجاهات نحو المتخلفين عقلياً قياساً مع المعوقين سمعياً وذوي صعوبات التعلم ، وهذا ما يخالف معظم الدراسات في هذا المجال حيث تأتي الإعاقة العقلية دائماً في قائمة الاتجاهات السلبية ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إلحاق هذه الفئة من التلاميذ في برامج الدمج مما ترك انطباعاً إيجابياً عن إمكانياتهم وقدراتهم وخصائصهم التعليمية والاجتماعية لدى المدرء والمعلمين .

أما الجزء الثاني من هذه النتيجة فقد أظهر تقبلاً من جانب المدرء والمعلمين لفئات الإعاقة البصرية وذوي صعوبات التعلم

مقارنة بالإعاقة السمعية والإعاقة العقلية . وهذه النتيجة توضح بأن المدراء والمعلمين يتقبلون التلاميذ المعوقين الذين يحتاجون إلى جهود أقل في التعامل معهم ، وهذا يتفق مع دراسة سنتر ووارد Center & Word (١٩٨٧) التي أظهرت نتائجها بأن اتجاهات المعلمين والإداريين كانت إيجابية نحو الدمج خصوصاً في حالة دمج الإعاقات التي لا تحتاج إلى وقت وجهد وخدمات إضافية .

وأظهرت نتائج السؤال الخامس وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات فئات الدمج على البعد الثاني لصالح الصف العادي والصف الخاص مقارنة بغرفة المصادر . وهذا يبين أن الاتجاهات نحو الدمج أصبحت تأخذ منحى أكثر إيجابية مما كانت عليه سابقاً حيث رأينا معظم الدراسات السابقة ترفض دمج المعوقين في المدرسة العادية ، بل وأبعد من ذلك ما أشارت إليه دراسة السرطاوي (١٩٨٨) من أن ٥٩% يرون بأنه يجب وضع المعوقين في مراكز داخلية وأن ٢١% فضلوا وضعهم في مراكز نهائية خاصة .

كذلك أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة على البعد الثالث لصالح الصف الخاص مقارنة بالصف العادي متفقة بذلك مع ما وصلت إليه دراسة سليمان وشند (١٩٩٨) . أما في البعد الرابع فقد وجد أن الفروق الدالة جاءت لصالح غرفة المصادر مقارنة

بالصف الخاص والصف العادي .

التوصيات :

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج مشجعة لعملية الدمج يقدم الباحثان التوصيات التالية :

- (١) العمل على تدعيم الآراء والاتجاهات الإيجابية التي برزت بين المدرء والمعلمين العاديين من خلال عقد الندوات وحلقات الدراسة والمؤتمرات الوطنية لإبراز التجارب الناجحة في الدمج .
- (٢) العمل على إجراء دراسات لتحديد الصعوبات الاجتماعية والطبيعية التي تقف في طريق دمج المعوقين سمعياً والمعوقين جسمياً في المدارس العادية .
- (٣) زيادة الاهتمام بتطوير أساليب تطبيقية لتعديل اتجاهات المعلمين العاديين نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم .
- (٤) العمل على إجراء دراسات حول برامج الدمج للطالبات في المملكة العربية السعودية لتتم مقارنة النتائج ببرامج دمج الطلاب .

(٥) إجراء دراسات متعمقة للآثار التعليمية والاجتماعية
المرتتبة على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في
المدارس العادية .

قائمة المراجع

- (١) السرطاوي ، زيدان ، السرطاوي ، عبد العزيز ، جرار ، جلال (١٩٨٨) : التعرف على آراء المعلمين والمديرين في مدينة الرياض حول أنماط الخدمة التربوية المناسبة للمعوقين ودمجهم ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- (٢) السرطاوي ، زيدان (١٩٩٥) : اتجاهات المدرسين والتلاميذ نحو دمج الأطفال المعاقين في الصفوف العادية ، التربية المعاصرة ، ٣٨ ، عدد ٤ ، ص ص ١٨٣ - ٢١٥ .
- (٣) الشخص ، عبد العزيز (١٩٨٦) : دراسة لاتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين ، دراسات تربوية ، مجلد ١ ، جزء ٤ ، ص ص ١٦٣ - ٢٠٧ .
- (٤) الشخص ، عبد العزيز (١٩٨٧) : دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي ، رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية لدول الخليج ، الرياض ، السنة السابعة ، العدد ٢١ ، ص ص ١٨٩ - ٢١٣ .
- (٥) موسى ، ناصر (١٤١٣هـ) : دمج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية ، طبيعته ، برامج ومبرراته ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- (٦) موسى ، ناصر (١٩٩٩) : مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف في ظل الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ، الرياض .
- (٧) موسى ، ناصر (٢٠٠٠) : تجربة وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية . ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل ، الرياض ، السعودية .
- (٨) العبد الجبار ، عبد العزيز (١٩٩٨) : دمج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر مدراء المدارس ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، رقم ٥١ .

- (٩) العبد الجبار ، عبد العزيز (١٩٩٩) : دراسة للصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبعض المتغيرات ذات العلاقة بتلك الاتجاهات ، مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، مجلد ١١ ، ٢ ، ص ص ٧٣ - ٩٩ .
- (١٠) عبد الله ، هشام (١٩٩٨) : تنمية المهارات الاجتماعية ، مدخل لدمج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية والحياة العامة ، جامعة الخليج العربي ، البحرين .
- (١١) عبد الغفور ، محمد (١٩٩٩) : دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، عدد ١٥ ، ٨ ، ص ص ١٦١ - ١٩٣ .
- (١٢) سليمان ، عبد الرحمن سيد ، وشند ، سميرة محمد (١٩٩٨) : إتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو دمج المتخلفين عقلياً في فصول خاصة ملحقة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، عدد ٢٢ ، جزء ٤ ، ص ص ١٨٧ - ٢٣٣ .
- (١٣) AL-Abduljabbar, A., "Administrators and Educators, Perception of Inclusive Schooling in Saudi Arabia" Unpublished doctoral dissertation. Southern Illinois University at Carbondale, 1994.
- (١٤) Bain Alan & Dolbel Sally (1991): Regular and Special Education Principal's Perceptions of an Integration Program for Student's who are Intellectually Handicapped, Education and Training in Mental Retardation, March, pp. 13 - 42.
- (١٥) Center, Yola & Ward, Tames (1987): Teacher's Attitudes Towards the Integration of Disabled Children into Regular Schools, The Exceptional Child, Vol. 34, No. 1, pp. 41 - 56.

- Forline, Chriss & Cole Peter (1994): Attributions of the Social Acceptance and Integration of Children with Mild Intellectual Disabilities, Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, Vol. 19, No. 1, pp. 11 23. (١٦
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. (1994). Exceptional Children: Introduction to Special Education. (6th ed). Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon. (١٧
- Marchesi, Al-Varo (1986), Project for Integration of Pupils with Special Needs In Spain, European Journal of Special Needs Education, 1. (21), 125 133. (١٨
- McCroger G (1997): Introduction to Special Issue on Inclusion, Education and Treatment of Children, Vol. 20, No.1, pp.1 6. (١٩
- Monahan, R.G.; Miller R. and Cronin D.; (1997): Rural Teachers; Administrators and Counselors, Attitudes About Inclusion, ERIC. (٢٠
- Wilczenski, Felicia, (1995): Development of a Scale to Measure Attitudes Toward Inclusive Education, Education and Psychological Measurement, Vol. 55, No. 2, pp. 291 299. (٢١
- Villa R.A.; Thousand J. S.; Meyers, H. and Nevin A (1996): Teachers and Administrators Perceptions of Heterogeneous Education, Exceptional Children, Vol. 63, No. 1, pp. 29 45. (٢٢

ملحق رقم (١)

الأخوة المدراء

الأخوة المعلمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد ،،

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر آرائكم حول برامج دمج التلاميذ المعوقين في المدارس العادية ، وذلك بغض النظر عن طبيعة البرنامج سواء كان صف دراسي خاص ملحق بالمدرسة العادية ، أو دمجاً تعليمياً في الصف العادي ، أو في غرفة المصادر ، وبغض النظر عن نوع الإعاقة أيضاً .

إن تعاونكم معنا سيكون له أكبر الأثر على تحقيق أهداف هذه الدراسة والتي سوف ستساعدنا إن شاء الله على إلقاء الضوء على أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه هذه البرامج واقتراح الحلول العلمية المناسبة لها .

ختاماً ، نشكر لكم تعاونكم الدائم ، والله نسأل أو يوفق الجميع لما يحبه ويرضاه .

الباحثان

د. عبدالعزيز العبدالجبار و د. وائل مسعود

كلية التربية

جامعة الملك سعود

أولاً : معلومات عامة : فضلاً ضع علامة (X) في المربع المناسب :

١- الوظيفة :

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| مدير | <input type="checkbox"/> |
| معلم عادي | <input type="checkbox"/> |
| معلم تربية خاصة | <input type="checkbox"/> |

٢- الدرجة العلمية :

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| دبلوم | <input type="checkbox"/> |
| بكالوريوس تربية خاصة | <input type="checkbox"/> |
| بكالوريوس في تخصص آخر | <input type="checkbox"/> |
| ماجستير | <input type="checkbox"/> |
| أخرى / حدد | <input type="checkbox"/> |

٣- فئة الإعاقة لتلاميذ البرنامج :

- | | |
|-------------|--------------------------|
| سمعية | <input type="checkbox"/> |
| بصرية | <input type="checkbox"/> |
| عقلية | <input type="checkbox"/> |
| صعوبات تعلم | <input type="checkbox"/> |

٤- نوع البرنامج :

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| صف خاص | <input type="checkbox"/> |
| غرفة مصادر | <input type="checkbox"/> |
| دمج في الصف العادي | <input type="checkbox"/> |

ثانيا : أرجو وضع علامة (X) في المربع المناسب لإجابتك :

| م | المسألة | موافق بشدة | موافق | غير متأكد | غير موافق |
|--|--|---------------|-------|-----------|-----------|
| البعد الأول : أثر برامج الدمج على المدارس والمعلمين | | | | | |
| ١ | أدى برنامج الدمج في المدرسة إلى زيادة قدرتي بضرورة دمج المعلمين الأعمى اللازم . | | | | |
| ٢ | ساعدني برنامج الدمج في المدرسة على اكتشاف أن التلاميذ المعلمين قدرات جيدة يمكن توظيفها واستثمارها . | | | | |
| ٣ | لقد أثار برنامج الدمج في المدرسة رغبتي في معرفة المزيد عن الإعاقة وقواعدها . | | | | |
| ٤ | لقد ساعد برنامج الدمج في المدرسة على زيادة قدرتي لديني بلقي . | | | | |
| ٥ | أعتقد أن برنامج الدمج في المدرسة ساهم في توصيل التلميذ المعوق مع أقرانه العائدين وتكوين علاقات اجتماعية معهم . | | | | |
| ٦ | ساهم الأنشطة الدراسية في تطوير شخصية التلميذ المعوق . | | | | |
| ٧ | إن العواقب السلبية للمدرسة ولتعليمها ساهمت في تراجع برنامج الدمج . | | | | |
| ٨ | إن دمج المعلمين في المدرسة العادية سيؤثر سلباً على مستوى التلاميذ العائدين . | | | | |
| ٩ | إن دمج التلاميذ المعلمين في المدارس العادية سيعيد عندهم السمات السلبية (كالتمسك عتلياً مثلاً ...) . | | | | |
| ١٠ | يساعد دمج التلاميذ المعلمين في المدارس العادية على تحسين تحصيلهم الدراسي . | | | | |
| البعد الثاني : تقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة | | | | | |
| ١ | توجد مقاييس شديدة من قبل المعلمين في المدرسة العادية لدمج التلاميذ المعلمين . | | | | |
| ٢ | بشكل عام هناك عدم تقبل للتلاميذ المعلمين من قبل مستوى المدرسة . | | | | |
| ٣ | معلمو الفصول العادية معاه بالتعامل مع زملائهم معلمو التربية الخاصة . | | | | |
| ٤ | يحسني التلاميذ المعلمون من الأهل في المدارس العادية . | | | | |
| ٥ | أشعر أن التلاميذ المعلمين لا يتقبلون وجود تلاميذ معلمين بينهم . | | | | |
| ٦ | الإكسابات المتاحة في المدرسة العادية لا تساعد على لحاق برنامج الدمج . | | | | |

| البعد الثالث: تعديل السلوك السلبي | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| ١ | | | | | قبل بداية برنامج الدمج في المدرسة لم تكن لدى أي معلومات عن الإعاقة والمعوقين . |
| ٢ | | | | | قبل بداية برنامج الدمج في المدرسة لم أكن أعلم أن المعوقين قادرين على التعلم . |
| ٣ | | | | | أرى أن المؤسسات الخاصة تحت المكان المناسب للمعوقين وليس المدارس العادية . |
| ٤ | | | | | أشعر بعدم جدوى تعليم المعوقين . |
| البعد الرابع : استعداد وتعاون المعلمين | | | | | |
| ١ | | | | | وضع التلاميذ المعوقين في فصول خاصة أفضل من دمجهم في الفصل العادي . |
| ٢ | | | | | يعتمد نجاح برامج الدمج على مستوى تدريب معلمي المدرسة العادية بدرجة كبيرة . |
| ٣ | | | | | يعتمد نجاح برنامج الدمج في المدرسة على تعاون معلم الفصل الدراسي العادي ومعلم التربية الخاصة . |
| ٤ | | | | | يتلقى معلمي الفصل الدراسي العادي المساعدة والاستشارة من معلم التربية الخاصة من خلال برنامج الدمج . |
| ٥ | | | | | تجسد برامج الدمج دعماً وتشجيعاً كبيراً من قبل أولياء أمور التلاميذ العاديين . |

